

# TAGUNGSHEFT

---

**Stark durch Kooperation – Gemeinsam  
Forschen(d) lernen als Weg zur evidenz-  
informierten Lehrpraxis**

---

**Beiträge der Tagung Hochschuldidaktik 2024**

---

## Inhaltsübersicht

EDITORIAL.....	3
KOOPERATIVE EIGENSTÄNDIGKEIT – FORSCHENDES LERNEN IN DER LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG .....	4
<i>P. Tremp</i> .....	4
VERTRAUEN UND KOOPERATIVE PROFESSIONALITÄT .....	7
<i>B. Klopsch</i> .....	7
DAS UNGEWISSE LEHREN - INNOVATIVE LERNFORMEN GEMEINSAM DENKEN. ENTWICKLUNG VON REAL-LIFE	
UNTERRICHT IM PROJEKT FRIBI.....	8
<i>A. Küttel &amp; K. Holdener</i> .....	8
PARTIZIPATIVE UNTERRICHTSFORSCHUNG UND WEB-APP «LET'S TALK!» FÜR DEN UNTERRICHT .....	10
<i>N. Nell-Tuor, S. Buchmann &amp; S. Roggenbau</i> .....	10
FORSCHENDES LERNEN IN DER KULTURELLEN UND ÄSTHETISCHEN BILDUNG. FORMATE DER AUSEINANDERSETZUNG. 12	
<i>R. Pöhl &amp; J. Zraggen</i> .....	12
LERNEN AM FALL: FÖRDERUNG DER THEORIE-PRAXIS-RELATIONIERUNG IN DEN NEUEN CURRICULA DER HFH.....	15
<i>M. Steiner, L. Tönnissen &amp; C. Ziehbrunner</i> .....	15
CONCEPT MAPPING ZUR FÖRDERUNG DES KRITISCHEN DENKENS: DAS LERNEN ERFORSCHEN UND DIE LEHRE	
REFLEKTIEREN .....	17
<i>B. Rouiller</i> .....	17
STARK DURCH KOOPERATION, PRAXISEINBLICK IN DIE SEKUNDARSTUFE 1 AM BEISPIEL DER SCHULE SPITALACKER.....	21
<i>C. Stauffer</i> .....	21
SERVICE LEARNING IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN ZIVILGESELLSCHAFT UND BILDUNGSSYSTEM – DAS	
MENTORINGPROGRAMM «DREAMTEAM».....	23
<i>S. Rudolph</i> .....	23
PROFESSIONALISIERUNG DURCH KOOPERATION MIT DEM SCHULFELD IM CAS «BERUFSFELDBEZUG STÄRKEN!» .....	25
<i>S. Heller-Andrist &amp; Y. Pyvovar</i> .....	25
WORKSHOP	
KOOPERATIV-FORSCHENDES LEHREN UND LERNEN IN DER AUSBILDUNG HINSICHTLICH DER	
LESEKOMPETENZFÖRDERUNG .....	27
<i>C. Greder-Specht, R. Schüpbach &amp; S. Ryser</i> .....	27
AUTOR:INNENVERZEICHNIS .....	30

## Editorial

*Stark durch Kooperation – Gemeinsam Forschen(d) lernen als Weg zur evidenzinformierten Lehrpraxis*

Kooperation, das Wort ist in aller Munde – doch wie gestaltet sich Kooperation in einer Gesellschaft, die täglich neue Herausforderungen und Ansprüche an Lehrende und Lernende stellt? Mit dieser Frage haben sich Interessierte von zahlreichen schweizerischen Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Tagung «Stark durch Kooperation: Gemeinsam Forschen(d) lernen als Weg zur evidenzinformierten Lehrpraxis» am 17. Juni 2024 auseinandergesetzt. Es ist uns eine grosse Freude, dieses Tagungsheft herausgeben zu dürfen.

Den Auftakt machten Prof. Dr. Peter Treppe (PH Luzern) mit einer Keynote zum Thema «Kooperative Eigenständigkeit – Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» am Vormittag und Prof. Dr. Britta Klopsch (Karlsruhe Institut für Technologie) mit ihrer Keynote «Vertrauen und kooperative Professionalität» am Nachmittag. Diese beiden Impulsvorträge setzten den Rahmen für eine breite Vielfalt an Beiträgen, die es ermöglichten, die Perspektiven zahlreicher Hochschulen sowie deren Lehr- und Lernpraxis kennenzulernen.

Ein bunter Strauss an Praxisbeispielen zeigte auf, wie forschend gelehrt wird, kooperativ geforscht, gemeinsam Forschung reflektiert und lernend geforscht wird.

Daraus entstehen unterschiedliche Zugänge sowohl auf der Ebene der Lernenden, der Studierenden als auch der Dozierenden. Ganz im Zeichen der Tagung bot der (informelle) Austausch im Verlauf der Veranstaltung die Möglichkeit, die in den Beiträgen dargestellten Inhalte gemeinsam weiterzudenken, zu diskutieren und sich in der eigenen Berufspraxis, der eigenen Lehre sowie der eigenen Forschung inspirieren zu lassen.

Kooperation und forschendes Lernen und Lehren stellten nicht nur einen thematischen Schwerpunkt dar, sondern erzeugten wertvolle Resonanzen, die zurück an die Institutionen der Teilnehmenden fanden. Wieder einmal konnten Perlen aufgezeigt werden, wie die Stärke der Kooperation nicht nur als evidenzbasierte Grundlage im Lehralltag genutzt werden kann, sondern auch, wie die Wechselwirkung von Forschung und Lehre nachhaltig auf das Lernen einwirken kann.

Wir danken allen Mitwirkenden für ihr Engagement, welches die Tagung überhaupt erst ermöglichte.<sup>1</sup>

Rahel Banholzer und Doris Ittner  
Fachstelle Hochschuldidaktik, PHBern

---

<sup>1</sup> Ein grosses Merci gilt auch Frau Marie-Joséphine Brancato durch ihre gewissenhafte Unterstützung bei der Zusammenstellung des Tagungshefts.

## Kooperative Eigenständigkeit – Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

### P. Tremp

#### Schlagwörter

*Forschendes Lernen, forschungsorientiertes Studium, Hochschuldidaktik, Lehrgestaltung*

*Forschendes Lernen* hat sich als eingängige Formel im deutschsprachigen Hochschulraum etabliert und sich als Postulat auch in Pädagogischen Hochschulen verbreitet. In der beabsichtigten strukturellen Angleichung des Studiums an die Forschung sollen Studierende – so die am meisten zitierte Kurzcharakterisierung – «den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnis gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren» (Huber & Reinmann, 2019, S. 3).

*Forschendes Lernen* ist der wohl bedeutsamste konzeptionelle Beitrag der Hochschuldidaktik in methodischen Belangen: Hier wird eine Besonderheit der Bildungseinrichtung Hochschule – die eben gleichzeitig Forschungseinrichtung ist – didaktisch berücksichtigt. So wird ein spezifisches Verständnis akademischer Bildung betont, das beispielsweise wissenschaftliche Fundierung ebenso einschliesst wie die Bedeutung studentischer Eigenständigkeit. Damit sind aber auch bestimmte Rollenzuschreibungen und -erwartungen verbunden und spezifische Formen der Zusammenarbeit angestrebt.

Das forschende Lernen kann als besondere Ausprägung eines forschungsorientierten Studiums verstanden werden. Verschiedene Konzepte beabsichtigen, das forschende Tun in seinen didaktischen Bezügen zu ordnen und damit auch das forschende Lernen zu verwandten Formen in Beziehung zu setzen. Dazu gehört beispielsweise das Modell von Philippa Levy (Levy & Petruilis, 2012), das die Frage nach studentischer Eigenständigkeit akzentuiert und gleichzeitig die Bedeutung einer fragenden Haltung im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen betont: Inwiefern stehen Fragen der Studierenden im Zentrum des Studiums? Wie wird studentische Eigenständigkeit in Lehrveranstaltungen, Modulen oder Studiengängen berücksichtigt? Welchen Gestaltungsraum kennen Studierende, welche Entscheidungen werden ihnen zugemutet? Im Hintergrund steht hier eine Konzeption von Wissenschaft und Hochschule, die von einer grundsätzlich fragenden Neugier geprägt sind und wissenschaftliches Tun (und also auch ein wissenschaftliches Studium) als Suche nach Antworten versteht.

Die Systematik von Gabi Reinmann (2016) verknüpft Lernen und Forschung in je unterschiedlicher Absicht: «learning about research», «learning for research» und «learning through research». Damit sind gleichzeitig unterschiedliche Betonungen in der Tätigkeit von Dozierenden verbunden: Vermittlung, Aktivierung oder Begleitung.

In der Strukturierung des Bologna-Labs der HU Berlin werden einerseits Aktivitätsmodi von Studierenden (rezeptiv, anwendend, produktiv-generierend) und andererseits inhaltliche

Schwerpunkte (Forschungsergebnisse, Forschungsmethoden, Forschungsprozess) unterschieden (Ruess et al., 2016), womit eine Matrix von neun Feldern entsteht. Diese Modelle und Konzepte können nicht zuletzt als systematisierende Basis einer Verständigung über Lehrentwicklung genutzt werden, sie sind insbesondere auch hilfreich für die Klärung von Studierendenaktivitäten in der Komposition von Studiengängen.

In der konkreten Ausgestaltung eines forschungsorientierten Studiums und des *forschenden Lernens* sind nicht nur Disziplinbesonderheiten bedeutsam, sondern insbesondere auch Bezüge zu Beruflichkeit zu klären. So stellt sich beispielsweise in ausgeprägt professionsorientierten Studiengängen die Herausforderung einer sorgfältigen Relationierung von Forschungsorientierung und Berufsbezug.

Zum Beispiel in den Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In der gleichzeitigen Ausrichtung an Forschung und schulpraktischer Tätigkeit werden auch Unterschiede in den Wissensformen bedeutsam: Hier wissenschaftliches Wissen, dort Professionswissen. Diese Wissensformen unterscheiden sich nicht nur in ihrer Generierung, sondern auch beispielsweise in ihrer Funktion.

In der konkreten Realisierung von Forschungsorientierung im Studium stellen sich zudem Fragen nach dem Anspruch des angestrebten Kompetenzniveaus des forschenden Tuns: Geht es tatsächlich um Forschung – oder lediglich um forschungsnahe oder -analoge Tätigkeiten? Geht es also beispielsweise um Sachklärung und individuelle Lernprozesse, um Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Tätigkeit oder gar um einen Beitrag mit Adressatengruppe «scientific community»?

Forschungsorientierung ist nicht nur ein Anspruch an einzelne Lehrveranstaltungen, sondern auch an Studiengänge. Was bedeutet dies also für die curriculare Struktur und konkret beispielsweise für die Gestaltung der Studieneingangsphase? Und wo finden sich Gestaltungsbereiche, welche interessante Verbindungen zur Berufspraxis ermöglichen und so beispielsweise die Relevanz des Forschungswissens für die schulpraktische Tätigkeit erfahrbar machen?

Dabei ist allerdings die Differenz zwischen forschendem und unterrichtlichem Tun zu beachten, ebenso die Unterschiedlichkeit der Rollen «Forscher:in» und «Lehrperson». Gleichwohl lassen sich Verbindungen zeigen: So können beispielsweise – in inhaltlicher Hinsicht – unterrichtliche Fragen aus Schulpraktika als Ausgangspunkt von studentischen Forschungsvorhaben dienen. Oder: Studentische Forschungsergebnisse können einer «berufspraktischen Validierung» durch Lehrpersonen unterzogen werden.

Das forschende Lernen als besondere Entfaltung des forschungsorientierten Studiums erlebt seit einigen Jahren einen eigentlichen Boom. Darauf macht eine Vielzahl von Projekten und Publikationen aufmerksam. Tatsächlich kann das forschende Lernen einen wesentlichen Beitrag leisten für die beabsichtigte akademische Bildung. Doch die starke Verbreitung und Betonung kann auch skeptisch stimmen: Wird hier ein Konzept überstrapaziert und als methodisches Wunder für weitere Zwecke funktionalisiert?

## Literatur

---

- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS.
- Levy, P., & Petrulis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free – Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 1, 1-5 <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-1.pdf>
- Ruess, J., Gess, C., & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 23-44.  
<https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/02>

## Weitere Literatur

---

- Tremp, P. (Hrsg.). (2015). *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 126). Bertelsmann.
- Tremp, P. (2020). Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(2), 16-32.  
[https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020\\_01](https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_01)
- Tremp, P. (2024). Forschendes Lernen – Hochschulbildung didaktisch gewendet. In P. Pasternack, G. Reinmann, & C. Schneijderberg (Hrsg.), *Handbuch Hochschulforschung. Wissenschaft zu Forschung, Lehre und Hochschulorganisation*. Nomos. Im Druck.

## Vertrauen und kooperative Professionalität

### B. Klopsch

#### Schlagwörter

*Kooperative Professionalität, Vertrauen, Forschen und Lernen, Verantwortung, authentische Leader.*

Kooperative Professionalität gilt einerseits als Grundlage sich in der beruflichen Gemeinschaft lebenslang weiterzuentwickeln und zu lernen (Klopsch & Sliwka, 2021). Andererseits trägt sie dazu bei, gleichzeitig allen Lernenden die Möglichkeit zu bieten das jeweils individuelle Potenzial auszuschöpfen und das Bildungssystem kontinuierlich zu verbessern (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Eines der Merkmale der Kooperativen Professionalität ist dabei das gemeinsame Forschen (Datnow & Park, 2019). Die Beteiligten schauen gemeinsam auf die (Hoch-)Schulrealität, stellen sich und ihre Vorgehensweisen in Frage und feiern gemeinsam Erfolge. Grundlegende Säulen des gemeinsamen tiefgreifenden und nachhaltigen Forschens und Lernens sind dabei Vertrauen und Präzision (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Doch wie können diese beiden Säulen zusammenspielen und gelebt werden? Nur wenn es gelingt, als authentische Leader Verantwortung zu übernehmen, andere zu inspirieren, zu motivieren und engagieren und sich selbst aktiv in den gemeinsamen Prozess zu begeben, wird echter nachhaltiger Wandel möglich.

#### Literatur

---

Datnow, A., & Park, V. (Hrsg.). (2019). *Professional Collaboration with Purpose. Teacher Learning Towards Equitable and Excellent Schools*. Routledge.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism. When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin.

Klopsch, B., & Sliwka, A. (Hrsg.). (2021). *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze zur ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung*. Beltz.

## Das Ungewisse lehren - Innovative Lernformen gemeinsam denken. Entwicklung von real-life Unterricht im Projekt FriBi

**A. Küttel & K. Holdener**

### Schlagwörter

*BNE, community of practice, authentisches Lernen, Schüler:innenpartizipation*

Das Projekt Fribourger Bildungsdyaden der PH Freiburg, in Zusammenarbeit mit *éducation 21*, verfolgt das Ziel, innovative Unterrichtsarrangements zur Förderung von BNE an ausserschulischen Lernorten mittels einer «community of practice» (Wenger, 1998), mit Forscher:innen und Lehrer:innen aus dem Kanton Freiburg, zu entwickeln. Ein Schwerpunkt des Projekts liegt darauf, Perspektiven und Bedürfnisse von Lehrenden und Forschenden einzubeziehen, um Innovationsmöglichkeiten im Unterricht für BNE zu identifizieren. Ziel des Projektes ist es, gemeinsam Unterrichtsbeispiele zur Förderung von BNE an ausserschulischen Lernorten zu entwickeln, die sich dadurch auszeichnen, dass die Kinder eigene Fragen an das Thema stellen können und sich eigene Herausforderungen suchen können, sowie das zur Bewältigung der Herausforderungen notwendige Wissen möglichst selbstständig erarbeiten zu können. Idealerweise ist die Lehrperson selber nicht Expert:in für den Lernort und dessen Entwicklung in der Zukunft (Sliwka & Klopsch, 2022).

«BNE» wird in dem Projekt verstanden als die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenz, welche zukunftsverantwortliches Denken, eigenständiges, sozialpolitisches und wirtschaftliches Urteilsvermögen und verantwortungsbewusste Verwirklichung der eigenen Persönlichkeit beinhaltet. Es wird Wert daraufgelegt, Komplexität zu akzeptieren und selbstbestimmt bewusste Handlungsentscheidungen zu treffen, sowie den Umgang mit dem Ungewissen zu trainieren (*Éducation 21*, 2016; D-EDK, 2016; UNESCO, 2021). Lernende sollen jederzeit aktiv an der Formulierung, Ausgestaltung und Zieldefinition des Lernprozesses beteiligt sein. Ziel ist das Erleben von «agency».

Methodisch basiert die Entwicklung des Lernmaterials auf dem Prinzip des «deeper learnings», welches die angestrebten didaktischen Prinzipien umsetzbar werden lässt (Sliwka & Klopsch, 2022).

Im Projekt werden mehrdimensionale Kartensets entwickelt, die durch Initiativfragen, Handlungsanregungen, methodische Inputs und Anstösse zum selbstständigen Weiterdenken sowohl Lehrperson als auch Lernende durch den Lernprozess begleiten.

Im Projekt «Unser Schulgarten» des Zyklus 1 und 2 werden Fragen der Kinder, die beim Spielen und Arbeiten im Schulgarten entstehen, aufgenommen und durch ein methodisches Angebot für die Lehrpersonen weiterentwickelt. Ebenso hält das Kartenset mögliche Initiativfragen und Anregungen bereit für den Fall, dass die Kinder keine oder nur wenige Fragen stellen.

Im Projekt «Zusammenleben in unserem Dorf» für den Zyklus 3 entstehen thematische Karten zu Perspektiven verschiedener Personengruppen in einem Dorf. Hier werden bewusst komplexe Informationen auf verschiedenen Sach- und Emotionsebenen angeboten, die es den

Lernenden ermöglichen, auf verschiedene Arten Fragen zu der Thematik zu entwickeln. Dies wird durch Inputs und methodische Hinweise für die Lehrpersonen ergänzt.

Beide Kartensets enthalten eine interaktive Landkarte mit möglichen unterstützenden Ressourcen in der Umgebung.

## Literatur

---

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Lehrplan 21*. Bern: D-EDK.

Éducation 21. (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Verständnis von BNE und ein Beitrag zum Diskurs*. [https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/BNE-Verstaendnis\\_Langversion-mit-Quellen\\_2016.pdf](https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/BNE-Verstaendnis_Langversion-mit-Quellen_2016.pdf)

Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022): *Deeper learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Beltz.

UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

## Weitere Literatur

---

Abs, H.J. & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T., Hascher; T.-S., Idel; W., Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. (S. 1379-1397). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_67-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_67-1)

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Hrsg.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (S. 17-66). Springer.

Kühne, T., Mathiszik, M., Mertlik, D., & Niethammer, M. (2024). An authentischen Problemen Lehren lernen. In N. Graulich, J. Arnold, S. Sorge, & M. Kubsch (Hrsg.), *Lehrkräftebildung von morgen: Beiträge der Naturwissenschaftsdidaktiken zur Förderung überfachlicher Kompetenzen* (S. 179-188). Waxmann.

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Lehrer als Gestalter von Lernumgebungen: Die Bedeutung innovativer Pädagogik*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>

Schmidt, R. (2002). Schülerpartizipation im Schulleben und Unterricht. In: *Jugend und Demokratie — Politische Bildung auf dem Prüfstand. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, vol 18. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-07863-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-663-07863-0_4)

## Partizipative Unterrichtsforschung und Web-App «Let's talk!» für den Unterricht

**N. Nell-Tuor, S. Buchmann & S. Roggenbau**

### Schlagwörter

*Partizipation, Unterrichtsforschung, Digitalisierung, Klassenrat*

Um praxisrelevante Erkenntnisse zu gewinnen, verfolgten wir in einer am Zentrum Mündlichkeit der PH Zug durchgeführten Studie den Ansatz der partizipativen Unterrichtsforschung (Hauser et al., 2020). In Kooperation mit Lehrpersonen untersuchten wir das Unterrichtsformat des Klassenrates (vgl. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/forschung/zm/publikationen>, Schlagwort: Klassenrat). Im Tagungsbeitrag lag der Fokus darauf, wie die partizipative Unterrichtsforschung methodisch umgesetzt wurde: Wichtig war, eine Kooperation auf Augenhöhe zwischen Lehrpersonen und Forschenden zu erreichen, indem beide am Forschungsprozess beteiligt waren (bei der Formulierung von Forschungsfragen, beim gemeinsamen Austausch über Beobachtungen bei der Videoanalyse etc.). Herausfordernd waren unterschiedliche zeitliche Ressourcen und Verantwortlichkeiten, überwogen haben aber der Gewinn praxisnaher Ergebnisse sowie ein geschärfter Blick seitens der Lehrpersonen auf die eigene Unterrichtspraxis. Die Erkenntnisse sollten interessierten Lehrpersonen zugänglich gemacht werden. Hierzu wurde die Web-App Let's talk! ([www.let's-talk-now.ch](http://www.let's-talk-now.ch)) entwickelt, in welche an der Tagung Einblick gegeben wurde. Auf der digitalen Plattform finden sich nebst Befunden zum Klassenrat weitere, auf Forschungsarbeiten beruhende Materialien. Denn die Web-App Let's talk! verfolgt das Ziel, Forschung und Praxis in einen Austausch zu bringen. Entsprechend ist sie auch in Kooperation von Forschenden, Lehrpersonen, Dozierenden und Studierenden entstanden. Das heterogene Projektteam arbeitete gemeinsam an der Konzeption und Entwicklung der Plattform. Dabei stellten sich Fragen wie «Welche Themenbereiche sind praxisrelevant?», «Welche Inhalte sind für die Praxis von Bedeutung und helfen den Lehrpersonen im Unterricht?», «Wie sollen die Inhalte aufbereitet und präsentiert werden?». Anschliessend wurden interdisziplinäre Arbeitsgruppen gebildet, welche praxisrelevante Inhalte zu den Themenbereichen «Elterngespräche», «Klassenrat», «Dialogisches Sprechen», «Zuhören» und «Mehrsprachigkeit» generierten. Die Materialien umfassen Tipps und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung, Zusammenfassungen von Fachtexten, Erklärvideos, Anschauungsmaterial wie Fotos von Produkten der Lernenden u.v.m. Ein Redaktionsteam pflegt die Inhalte in die Web-App Let's talk! ein und bewirtschaftet die Plattform weiterhin. So publizieren die Redakteur:innen regelmässig neue Beiträge und suchen weiter aktiv Kooperationen mit verschiedenen Fachschaften, Lehrpersonen, Studierenden der PH Zug (in Rahmen von Qualifikationsarbeiten) sowie mit anderen Hochschulen.

## Literatur

---

Direktion für Bildung und Kultur. (o. J.). Pädagogische Hochschule Zug.  
<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/forschung/zm/publikationen> [abgerufen am 05.11.2024]

Hauser, S., Mundwiler, V., & Nell-Tuor, N. (2020). Partizipative Unterrichtsforschung: Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 116-126.

Zentrum Mündlichkeit (o. J.). *Let's talk! Web-App PH Zug*. <https://www.letstalk-now.ch>  
[abgerufen am 05.11.2024]

## Weitere Literatur

---

de Boer, H. (2018). Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In J. Budde, & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule: Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 163-178). Springer.

Moser, H. (2018). Praxisforschung: Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode* (S. 449-478). kopaed.

## Forschendes Lernen in der Kulturellen und Ästhetischen Bildung. Formate der Auseinandersetzung

**R. Pöhl & J. Zraggen**

### Schlagwörter

*Forschendes Lernen, Gestaltungsprozess, Fachdidaktik, Reflexion der Lehr-Lernverständnisse*

### Einführung

In der Kulturellen Bildung ist das Mitgestalten der Lebenswelt ein zentrales Element (BKJ, 2024). Die Lebenswelt ist dabei kein vermittelbarer Fakt, da sie individuell erlebt und konstruiert wird (Kraus, 2006). Daraus ergibt sich die bildungsrelevante Bedeutung, die Welt als gestaltet und gestaltbar wahrzunehmen (Park, 2019). Als aussichtsreiche Herangehensweise wird in diesem Kontext das «Forschende Lernen» (FL) in Gestaltungsprozessen vorgeschlagen (Zraggen, 2024). Um bereits das Kindesalter zu inkludieren, beziehen wir uns auf die vier Kriterien für FL von Reitinger (Abb. 1).

<b>Kriterium (Merkmal)</b>	<b>Beschreibung</b>
<i>Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren (Vermuten)</i>	Generierung von persönlich relevanten Fragestellungen, Vermutungen und Konzepten
<i>Authentisches Explorieren (Untersuchen)</i>	Eigentliches, konzeptualisiertes Entdecken; Erarbeiten von Lösungen (recherchierend, explorierend, gedanklich)
<i>Kritischer Diskurs (Miteinander reden)</i>	Kollaborative Gespräche des Arbeitsverlaufs; kritische Reflexion der Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse
<i>Konklusionsbasierter Transfer (Anwenden)</i>	Verbreitung persönlicher Überlegungen und Konzeptionen zur Lösungsfindung; Anwendung der Entdeckungen

Abbildung 1: Kriterien forschenden Lernens nach Reitinger (Kozakiewicz et al., 2024, S. 76)

Um das Potenzial und die Gelingensbedingungen des FL in Gestaltungsprozessen zu eruieren und die Auseinandersetzung angehender Lehrpersonen mit FL zu fördern, wurden in einem Lehrentwicklungsprojekt entsprechende Formate entwickelt.

Im Zyklus 2 wurde im Rahmen der Begabungsförderung in den Fächern Kunst und Musik das Leitprinzip „Forschen und Gestalten“ der Universität Leipzig (Steinmann & Mikutta, 2020) eingesetzt, wobei besonderes Augenmerk auf die Integration der vier Kriterien des FL und die Dokumentation der Lernprozesse der Kinder gelegt wurde. Auf Hochschulebene wurden in der Pilotphase mit Studierenden drei Formate entwickelt, welche die aktive Auseinandersetzung mit den Dokumentationen der forschenden Lernprozesse der Schüler:innen ermöglichten.

### Beobachtungen und Erkenntnisse

Aufbereitete Einblicke in FL-Prozessen haben sich als anregendes Material erwiesen, das fachdidaktisch relevante Fragen aufwerfen und deren Bearbeitung unterstützen kann. Zudem konnte beobachtet werden, dass die eigenen Lehr-Lernverständnisse der Studierenden kritisch reflektiert wurden: Beeindruckt von den Reflexionsleistungen der Kinder haben auch die Studierenden mehr Partizipation und Verantwortung dem eigenen Lernen gegenüber gezeigt. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und das reflektierte FL beschäftigten sich die Studierende mit den eigenen Erschliessungsstrategien und ihrer Rolle als Lehrperson.

### Ausblick

In den Formaten der Auseinandersetzung zeigten sich vielversprechende Ansätze, weshalb das Projekt fortgeführt wird:

- Auf der Zielstufe soll erprobt werden, wie der Ansatz in Regelklassen umgesetzt werden kann.
- Auf Hochschulstufe werden weitere Formate entwickelt, um effektive Auseinandersetzungen zu evozieren.
- In der Fachdidaktik wird das Modell "Forschen und Gestalten" zu "Forschend Lernen und Gestalten" weiterentwickelt, um die vier Kriterien FL deutlicher im Prozessmodell abzubilden (Pöhl & Zraggen, 2024).
- Die Wirksamkeit des Projekts auf die spätere Lehrtätigkeit der Studierenden soll erfasst werden. Entsprechende Erfassungsinstrumente werden erarbeitet.

### Literatur

---

BKJ. (2024). *Was ist Kulturelle Bildung? Definition, Argumente und Prinzipien*. Abgerufen am 16. Juni 2024, von <https://www.bkj.de/grundlagen/was-ist-kulturelle-bildung/>

Kozakiewicz, N., Bosset, I., Buchner, J., & Reitingner, J. (2024). Entdeckend-forschendes Lernen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 13(1), 68-84. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v13i1.05>

Kraus, B. (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung: Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, 37(2), 116-129. <https://doi.org/10.25656/01:12387>

Park, J.H. (2019). Design und Designpädagogik: Eine design- und bildungswissenschaftliche Betrachtung. In S. Plankert (Hrsg.), *Entwerfen, Lernen, Gestalten: Zum Verhältnis von Design und Lernprozessen*, (37-48). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839448335>

Pöhl, R. & Zraggen, J. (2024). Forschend Lernen und Gestalten. Entwerfen als transformative Strategie. *Werkspuren*, 4/24 (176), 30-33.

Steinmann, A., & Mikutta, A. (2020). Designpädagogik trifft technisches Gestalten im Primarbereich. Impulse für eine fachliche Neuorientierung. In J. H. Park (Hrsg.), *Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft* (S. 14-25). kopaed.

Zraggen, J. (2024). Eine forschende Haltung als Weg zur Professionalisierung im TTG. *Journal de recherche en éducatons artistiques (JREA)*, 3, 90-102, <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2024.5078>

### Weitere Literatur

---

Reinmann, G., Herzberg, D., & Brase, A. (2024). *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. Transcript.

Pöhl, R., Sturzenegger, C., & Zraggen, J. (2024). Gestaltung als Forschung? Research Through Design an Hochschulen. *Werkspuren*, 3/2024 (175), 30-32.

## Lernen am Fall: Förderung der Theorie-Praxis-Relationierung in den neuen Curricula der HfH

M. Steiner, L. Tönnissen & C. Ziehbrunner

### Schlagwörter

Curriculumentwicklung, Future Skills, Fallbasiertes Lernen, Theorie-Praxis-Relationierung

Als spezifische Pädagogische Hochschule hat die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) den Auftrag, Studierende auf ihre zukünftige heil- und sonderpädagogische Praxistätigkeit vorzubereiten. Die Neugestaltung der Curricula folgt einem transformativ-konstruktivistischen Lernverständnis. Dabei rücken zwei Gestaltungselemente in den Vordergrund: Die Orientierung an der Profession und das Lernen am Fall. Die Entwicklung soll am Beispiel des Bachelorstudiengangs Logopädie (BA LOG) aufgezeigt werden.

### Professionsmodell Logopädie

Das neue Curriculum im BA LOG ist in verschiedene Komponenten unterteilt und richtet sich nach der Profession Logopädie. Das Professionsmodell umfasst im Kern sieben Gegenstandsbereiche, welche in vier Handlungsbereichen greifen und die gesamte Lebensspanne umfassen. Gerahmt wird das Professionsmodell durch verschiedene Bezugswissenschaften, Tätigkeitsbereiche, Transversale Themen, Future Skills und von Umfeldfaktoren (vgl. Tönnissen et al., 2024).

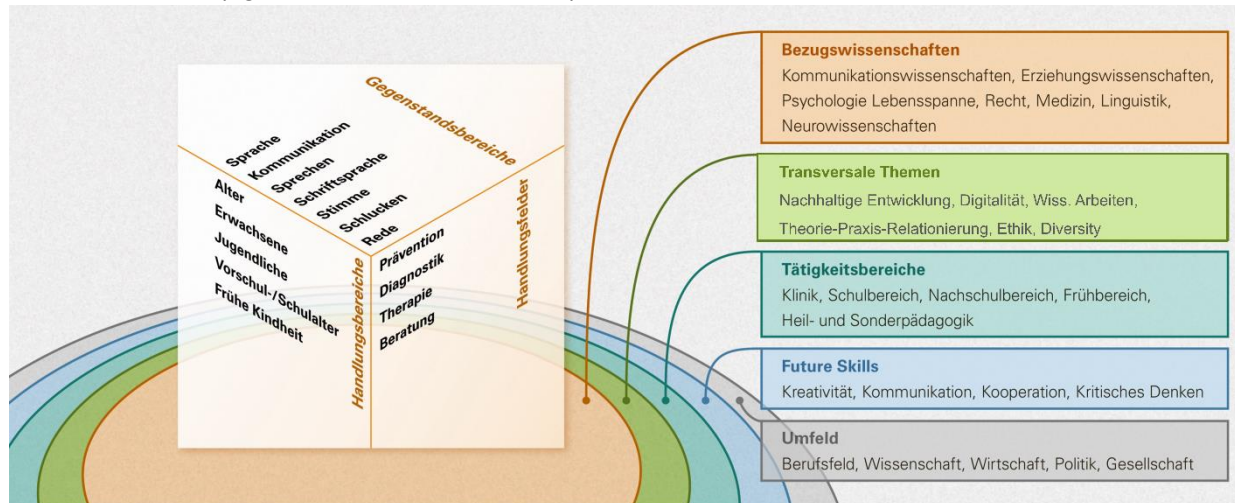


Abbildung 1: Curriculumstruktur Bachelor Logopädie (eigene Darstellung Fäh, 2024)

### Lernen am Fall

Das Lernen am Fall ist transversal angelegt. Die Fälle beschreiben eine Problemstellung (Schmidt et al., 2019) und sind so konstruiert, dass Erkenntnisse auf verschiedenen Ebenen gewonnen werden. Die Studierenden lernen, welche Handlungskompetenzen mit dem Professionswissen zusammenhängen. Das aufbereitete Professionswissen steht ihnen in Lernumgebungen jederzeit über die gesamte Studienzeit auf der Lernplattform zur Verfügung. Die Basis für das Lernen am Fall und für die Auswahl der fachlichen Inhalte bildet der jeweilige Gegenstandsbereich. In den

Modulen wird die Fallauswahl kompetenz- und lernzielorientiert initiiert und das Lernen im Semester organisiert, strukturiert und in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Lehrenden und Peers vertieft.

Die ersten beiden Semesterwochen werden entlang der ersten fünf Schritte des Siebenschritts in Anlehnung an Weber (2007) strukturiert. Die Studierenden wählen einen Fall aus der Falldatenbank aus und formulieren Lernfragen für das Modul. In den ersten vier Schritten aktivieren sie in der Lerngruppe ihr Vorwissen. Sie setzen sich mit Fachbegriffen auseinander und verknüpfen ihr Vorwissen mit neuen Erkenntnissen. Im fünften Schritt nehmen sie das eigene Lernen und die eigene Professionalisierung unter die Lupe, formulieren individuelle Lernfragen und stellen ihr Semesterlernprogramm zusammen. Dies wird von Dozierenden begleitet. In den Semesterwochen drei bis zwölf können die Studierenden auf asynchrone Angebote in den Lernumgebungen zugreifen und an synchronen Workshops und Coachings teilnehmen (Schritt 6). In den letzten beiden Semesterwochen wird das erworbene Wissen in verschiedenen Austauschgefässen präsentiert und diskutiert (Schritt 7).

Ziel der neuen Curricula ist, über die Arbeit an Fällen theoretisches Wissen aufzubauen, mit der Praxis zu verbinden und gemeinsam mit anderen Studierenden und Dozierenden zu reflektieren. Die Curricula sind profilbildend und kompetenzorientiert. Verbunden mit der Fallarbeit soll das Studium selbstverantwortliches Handeln befördern, was zur Professionalisierung beitragen soll.

## Literatur

---

Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019).

*Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer\*innenbildung.* KALEI. Martin-Luther-Universität.

Tönnissen, L., Steiner, M., Link, P.-C., Ziehbrunner, C., & Fäh, B. (2024). Fallbasiertes Lernen

im Studiengang Logopädie: Kasuistische Lernangebote und Netzwerk  
Praxiskooperationen unterstützen die Theorie-Praxis-Verzahnung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30(1), 68–84. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v13i1.05>

Weber, A. (2007). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe.* Hep.

## Concept Mapping zur Förderung des kritischen Denkens: Das Lernen erforschen und die Lehre reflektieren

### B. Rouiller

#### Schlagwörter

*Concept Mapping, Curriculumentwicklung, Future Skills, Selbstevaluation*

#### Kontext und Relevanz des Projekts

Die Anforderungen an Fachkräfte, insbesondere im Gesundheitswesen, haben sich in den letzten Jahrzehnten drastisch verändert. Angesichts der rasanten Entwicklungen in der Medizin, der Digitalisierung und der globalen Vernetzung müssen Hebammen heute nicht nur über fundiertes Fachwissen verfügen, sondern auch in der Lage sein, komplexe Situationen kritisch zu analysieren und fundierte Entscheidungen zu treffen. Diese Kompetenzen, oft als «Future Skills» bezeichnet, umfassen neben kritischem Denken auch Fähigkeiten wie Problemlösung, Kreativität und die Fähigkeit, in interdisziplinären Teams effektiv zu arbeiten (Genner, 2019). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Ausbildung von Hebammen angepasst und modernisiert werden muss, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Das vorliegende Projekt verfolgt dieses Ziel, indem es neue pädagogische Ansätze wie das «Concept Mapping» integriert, um das kritische Denken der Studierenden zu fördern.

#### Die Rolle des kritischen Denkens in der Hebammenausbildung

Kritisches Denken ist eine Fähigkeit, die es ermöglicht, Informationen zu bewerten, Argumente zu analysieren und fundierte Entscheidungen zu treffen. In der Hebammenpraxis ist diese Fähigkeit von besonderer Bedeutung, da Hebammen oft in Situationen arbeiten, die schnelle und präzise Entscheidungen erfordern. Kritisches Denken hilft ihnen, verschiedene Handlungsoptionen zu bewerten und die beste Vorgehensweise für die jeweilige Situation zu wählen. Im Kontext der Hebammenausbildung bedeutet dies, dass Studierende lernen müssen, theoretisches Wissen in der Praxis auf konkrete Situationen anzuwenden, dabei jedoch stets die individuelle Situation der betreuten Person in einer digitalisierten Welt und deren spezifische Anforderungen zu berücksichtigen.

Dafür erfordert die Förderung des kritischen Denkens in der Ausbildung mehr als die Vermittlung von Faktenwissen. Es geht darum, eine Lernumgebung zu schaffen, in der Studierende dazu angeregt werden, Fragen zu stellen, Hypothesen zu bilden und verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen (Haber, 2020).

#### Concept Mapping als pädagogisches Instrument

Das Concept Mapping, eine Technik zur visuellen Darstellung von Wissen, wurde ursprünglich von Joseph Novak in den 1970er Jahren entwickelt. Es basiert auf den Lernprinzipien der kognitiven Psychologie und hilft Lernenden dabei, Konzepte und deren Beziehungen zueinander grafisch darzustellen. Diese Methode fördert nicht nur das Verständnis von komplexen Themen, sondern auch die Fähigkeit, Verbindungen zwischen verschiedenen Wissensbereichen herzustellen. In dieser Hinsicht spielt das Concept Mapping eine entscheidende Rolle, da es den Lernprozess unterstützt und den Studierenden hilft, komplexe Informationen zu strukturieren und visuell darzustellen (Zanon-Di Nardo & Leoni-Scheiber,

2023). In der Hebammenausbildung kann Concept Mapping dazu beitragen, dass Studierende nicht nur Fakten zu nutzen lernen, sondern auch ein tieferes Verständnis für die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Geburtshilfe entwickeln (Carter et al., 2022).

Die Integration von Concept Mapping in die Hebammenausbildung erfordert eine anspruchsvolle Neuausrichtung des Lehrprozesses. Von den Lehrpersonen wird erwartet, eine aktivere Rolle einzunehmen und die Studierenden dabei zu unterstützen, eigenständig Wissen zu konstruieren und es kritisch zu hinterfragen. Dies setzt eine sorgfältige Planung und Analyse der Lernumgebung voraus sowie die Entwicklung pädagogischer Szenarien, die gezielt auf die zu erwerbenden Kompetenzen sowie auf das Vorwissen und die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmte Lehrmaterialien bereitstellen.

### **Praktische Umsetzung und Herausforderungen**

Die praktische Umsetzung von Concept Mapping in der Hebammenausbildung an der Berner Fachhochschule war ein zentraler Bestandteil dieses Projekts. Eine der grössten Herausforderungen bei der Implementierung war es, die Studierenden davon zu überzeugen, dass Concept Mapping mehr als nur eine zusätzliche Aufgabe ist, sondern ein wertvolles Werkzeug, das ihnen hilft, ihr Denken zu strukturieren und zu vertiefen.

Um dies zu erreichen, war es wichtig, den Studierenden den Nutzen dieser Methode klar zu kommunizieren und ihnen ausreichend Zeit und Raum zu geben, um sich mit der Technik vertraut zu machen. Zudem wurde die Methode des Concept Mapping in der Themenwoche gezielt mit anderen Methoden wie praktischen Skills-Trainings und Selbststudium verknüpft, um ihre Wirksamkeit für die Studierenden zu maximieren. Die Kombination dieser verschiedenen Lehrmethoden hat dazu beigetragen, dass die Studierenden Concept Mapping als effektives Instrument erkennen und dadurch ihre Lernprozesse nachhaltig unterstützt wird.

### **Ergebnisse und Erkenntnisse**

Die Analyse der Implementierung von Concept Mapping in die Hebammenausbildung ergab eine Reihe positiver Ergebnisse. Die Studierenden berichteten, dass sie durch das Erstellen von Concept Maps erstmals die Zusammenhänge explizit und konkret darstellen konnten, was zu einem vertieften Verständnis führte und ihre Fähigkeit, komplexe Situationen zu analysieren, verbesserte. Es zeigte sich deutlich, dass diese Methode in Richtung der Förderung des kritischen Denkens bei den Studierenden wirkt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Analyse war die Erkenntnis, dass Concept Mapping nicht nur das individuelle Lernen unterstützt, sondern auch die Zusammenarbeit und den Austausch von Ideen fördert. Dies trug dazu bei, dass die Studierenden lernten, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen und ihre Argumente klar und strukturiert zu präsentieren.

### **Integration in den eigenen pädagogischen Ansatz**

Das Projekt hat weiter gezeigt, dass die Integration von Future Skills, wie beispielsweise das kritische Denken, in die Curricula nicht nur die Kompetenzen der Studierenden stärkt, sondern auch den pädagogischen Ansatz der Lehrpersonen weiterentwickelt. Diese Weiterentwicklung fördert die kontinuierliche Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Praxis und ermöglicht es ihnen, ihre Unterrichtsmethoden gezielt an die Anforderungen des modernen Bildungssystems anzupassen. Gleichzeitig entsteht ein Lernumfeld, in dem die Studierenden

ihre analytischen Fähigkeiten vertiefen und kritisches Denken entwickeln können, während auch die Lehrpersonen ihre pädagogischen Kompetenzen kontinuierlich erweitern.

Ein zentraler Aspekt dieser Weiterentwicklung ist die Erkenntnis, dass Lernprozesse des kritischen Denkens nicht linear verlaufen und Studierende unterschiedliche Ansätze benötigen, um Wissen zu erwerben und zu verarbeiten. In diesem Zusammenhang bietet Concept Mapping ein flexibles Werkzeug, welches den Studierenden ermöglicht, ihren Lernprozess selbstständig zu gestalten und individuelle Lernstrategien zu entwickeln. Dieser Ansatz erfordert zudem, dass Lehrpersonen Flexibilität und angepasste Lehrstrategien entwickeln. Es lässt sich vermuten, dass dies nicht nur massgeblich zur Förderung des kritischen Denkens bei den Studierenden, sondern ebenso bei den Lehrpersonen beiträgt.

### **Bedeutung für die hochschuldidaktische Entwicklung**

Die Ergebnisse dieses Projekts haben nicht nur unmittelbare Auswirkungen auf die Hebammenausbildung, sondern auch auf das pädagogische Verständnis im Hochschulkontext. In einer Zeit, in der die Anforderungen an die Hochschulbildung stetig steigen, wird deutlich, dass traditionelle Lehrmethoden allein nicht ausreichen, um den komplexen Herausforderungen gerecht zu werden.

Die Integration von Forschendem Lernen erweist sich somit als ein wesentlicher Schritt zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik, wie auch der nachhaltigen Entwicklung der Lehrpersonen selbst. Diese werden durch den Einsatz solcher didaktischen Methoden dazu angeregt, ihre pädagogische Praxis kontinuierlich zu hinterfragen und anzupassen, was letztlich zu einer Qualitätssteigerung der Hochschulbildung insgesamt führt. Insgesamt zeigt sich, dass die Ergebnisse dieses Projekts nicht nur auf die Ausbildung von Hebammen beschränkt sind, sondern auch als Modell für die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik in anderen Disziplinen dienen können. Durch die Betonung von Future Skills und Forschendem Lernen wird ein Weg aufgezeigt, wie Hochschulen ihren Bildungsauftrag in einer sich stetig wandelnden Welt erfolgreich erfüllen können.

### **Literatur**

---

Carter, A. G., Sidebotham, M., & Creedy, D. K. (2022). International consensus definition of critical thinking in midwifery practice: A Delphi study. *Women and Birth. Journal of the Australian College of Midwives*, 35(6), 590-597  
<https://doi.org/10.1016/j.wombi.2022.02.006>

Genner, S. (2019). Kompetenzen und Grundwerte im digitalen Zeitalter. In Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ) (Hrsg.), *Aufwachsen im digitalen Zeitalter: Rapport der eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen* (S. 9-15). Eidgenössisches Departement des Innern.  
[https://ekkj.admin.ch/fileadmin/user\\_upload/ekkj/02publikationen/Berichte/d\\_2019\\_EKKJ\\_Bericht\\_Digitalisierung.pdf](https://ekkj.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekkj/02publikationen/Berichte/d_2019_EKKJ_Bericht_Digitalisierung.pdf)

Haber, J. (2020). *Critical thinking*. The MIT Press.

Zanon-Di Nardo & Leoni-Scheiber (2023). *Concept maps und Concept mapping in der Pflege: Komplexe Pflegesituationen erfassen und strukturieren*. hogrefe.  
<https://doi.org/10.1024/85702-000>

## **Stark durch Kooperation, Praxiseinblick in die Sekundarstufe 1 am Beispiel der Schule Spitalacker**

### **C. Stauffer**

#### **Schlagwörter**

*Kooperation auf der Sekundarstufe 1; Lernlandschaft, Doppelklassensysteme, Vom Churer Modell zum Spitalackermodell, Vom Teambildungsspiel zu den Klassenregeln, Landschulwochenkultur*

Wie gelingt es durch gezielte Förderung der Kooperation und das aktive Pflegen der Beziehungsebene ein lernförderliches Arbeitsklima zu etablieren, damit die Rahmenbedingungen geschaffen werden können, dass nachhaltiger Lernerfolg bei den Jugendlichen eintreten kann? Dies geschieht an der PH Bern Partnerschule Spitalacker Bern mit verschiedenen Schwerpunkten. Diese fördern die Kooperation sowohl unter den Lernenden wie auch zwischen den Lehrpersonen und den Jugendlichen. Zum Beispiel beim Erstellen der Klassenregeln. Diese basieren auf Erfahrungen, die die Klasse mittels Teambildungsspielen machen. Dabei erleben die Schüler:innen als Klasse, wie sie zusammen eine Aufgabe lösen. Während des Spiels durchlaufen sie verschiedene Teambildungsphasen. Nach dem Spiel reflektiert die Lehrperson mit der Klasse die erlebten Erfahrungen. Sie tragen sowohl Gelingensbedingungen wie auch Stolpersteine zusammen, die während des Teambildungsspiels aufgetreten sind. In einem dritten Schritt, werden nun die gemachten Erkenntnisse genutzt, um das Zusammenleben in der Klasse zu definieren. Man einigt sich auf «Regeln», die eine lernförderliche Atmosphäre generieren. Die so getätigten Abmachungen basieren nicht auf einer von der Schule oder den Lehrpersonen vorgegeben Haltung, sondern werden von den Lernenden selbst erlebt und formuliert. Dadurch erhöht sich die Akzeptanz und die Befolgung solcher selbsterfahrenen «Regeln für das Zusammenleben». Ein anderer wichtiger Pfeiler ist die Bereitschaft der Lehrpersonen Landschulwochen durchzuführen. Gerade in Landschulwochen kann die Kooperation durch intensive Beziehungsarbeit so fest gestärkt werden, dass diese die Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit während der nächsten Schuljahre bildet. Das durch die Lehrpersonen in den letzten zehn Jahren erarbeitete «Spitalackermodell» ermöglicht den Lernenden viel Verantwortung im selbstgesteuerten Lernen zu übernehmen. In Lernlandschaften, erhalten die Lernenden viel echte Lernzeit, die sie selber gestalten können. Das Peer-learning steht hier im Zentrum, in welchem sich die Lernenden untereinander austauschen, Lösungswege ausprobieren und sich gegenseitig Gelerntes beibringen. Dadurch hat die Lehrperson in dieser Zeit die Hände frei, um diejenigen zu unterstützen, die noch intensivere Betreuung benötigen. Da sowohl die Peergruppe als auch der Raum als weitere pädagogische Ebenen als Ressource verwendet werden, kann die Lehrperson viel effektiver auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden einwirken. Die Lernwelt wird von einer Doppelklasse (immer zwei Klassen zusammen) genutzt und gestaltet. Abgerundet wird das Modell mit einem Lerncoaching. Alle Schüler:innen kommen alle 4-5 Woche in den Genuss eines 15 minütigen individuellen Lerncoachings. Dabei werden neben dem Wohlbefinden auch Lernstrategien und Lernstände besprochen sowie neue Ziele definiert (vgl. De Zordo et al., 2019; Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020).

## Literatur

---

- De Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2019). Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 58-65. [https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019\\_05](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_05)
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen—Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>

## Service Learning im Spannungsfeld zwischen Zivilgesellschaft und Bildungssystem – das Mentoringprogramm «DreamTeam»

**S. Rudolph**

### Schlagwörter

*Service Learning, Mentoring, zivilgesellschaftliches Engagement, Bildungsgerechtigkeit*

### Service Learning als didaktisches Konzept

Service Learning – ein «schillernder und zugleich merkwürdig instrumentell klingender Begriff» (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 7) gewinnt vermehrt auch im deutschsprachigen Raum als projektorientierte Lehr- und Lernform an Bedeutung. Hierbei wird häufig auch von «Lernen durch Engagement» gesprochen – im Kern geht es darum, fachwissenschaftliches wie überfachliches Lernen («learning») mit gemeinnützigem Handeln («service») zu verknüpfen (vgl. Klopsch & Sliwka, 2020, S. 57). Ursprünglich, in den 1960er Jahren in den USA entwickelt, hat sich Service Learning zu einem international verbreiteten Ansatz entwickelt.

Konzeptionell basiert Service Learning auf der Annahme, dass zivilgesellschaftliches Engagement zur Entwicklung individueller und sozialer Kompetenzen und zur Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme beiträgt. Durch Service-Learning-Formate werden Erfahrungen ermöglicht, die an der Hochschule reflektiert werden können. Spannungsfelder resultieren unter anderem daraus, dass das Selbstverständnis von Hochschulen und ihren akademischen Disziplinen eher in einer distanzierten Beobachtung der Zivilgesellschaft gründet. Zivilgesellschaftliches Engagement setzt somit die Bereitschaft zur Verständigung und zum Kompromiss mit anderen voraus.

### Das Mentoring-Programm «DreamTeam»

Ein konkretes Beispiel für die Umsetzung von Service Learning im Hochschulkontext ist das [Mentoring-Programm «DreamTeam»](#). Das von der Stiftung EDUCASwiss getragene Programm zielt darauf ab, mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu erzielen, indem Mentor:innen im Alter von 16-30 Jahren und Mentees im Alter von 6-10 Jahren im Rahmen der ausserschulischen Freizeitgestaltung gemeinsam auf Entdeckungsreise gehen. Die Begleitung der Studierenden erfolgt durch regelmässige, moderierte Intervisions-Treffen während des Semesters sowie das Führen eines Online-Tagebuchs, in dem die Aktivitäten mit den Kindern dokumentiert und reflektiert werden.

Am Departement Soziale Arbeit an der OST wird die Teilnahme am Mentoring-Programm seit 2022 als Wahlpflichtmodul im BA-Studiengang Soziale Arbeit angeboten. Das Modul erstreckt sich über zwei Semester und umfasst insgesamt 6 ECTS-Punkte, also ein zeitliches Engagement im Rahmen von 180 Stunden.

### Kooperationspartner und Herausforderungen

Die Umsetzung des «DreamTeam»-Programms erfordert eine enge Zusammenarbeit verschiedener Akteure. Die Geschäftsstelle der Stiftung EDUCASwiss betreut die Standorte und stellt Materialien sowie eine Online-Infrastruktur bereit. Mittel- und Hochschulen koordinieren und führen das Programm durch, weisen Mentor:innen und Mentees zu und begleiten die Mentor:innen in Kursen oder Seminaren. Primarschulen wählen Mentees aus und informieren die Eltern über das Programm.

Bei der Durchführung des Programms ergeben sich verschiedene Herausforderungen: Die Semesterstruktur der kooperierenden Hochschule und die Projektlogik müssen aneinander angepasst werden. Die Umsetzung des Mentorings stellt hohe Anforderungen an die Selbstorganisation der Studierenden. In manchen Fällen ergibt sich die Notwendigkeit, klare Grenzen zu ziehen und gegebenenfalls an Schulsozialarbeit oder Kinderschutzzentren zu verweisen. Die Auflösung der Mentoring-Beziehung nach einem Jahr muss sensibel und kindgerecht gestaltet werden. Und nicht zuletzt stellen sich Datenschutzfragen bei der Gestaltung von Kooperationsverträgen zwischen den beteiligten Institutionen.

### **Potenziale und Ausblick**

Trotz der Herausforderungen bietet das «DreamTeam»-Programm vielfältige Potenziale, unter anderem die Entstehung neuer Netzwerke mit anderen Patenschaftsprogrammen. Auch in der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit mit anderen am Programm beteiligten Schulen und Hochschulen entsteht eine Community. Oft entsteht ein gegenseitiger Nutzen für Kinder und Studierende, auch über die Laufzeit des Programms hinaus. Das Programm zeigt exemplarisch, wie Service Learning als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Bildungssystem fungieren kann. Es ermöglicht Begegnungen und Irritationen zwischen verschiedenen Milieus und schafft damit wertvolle Lernfelder für alle Beteiligten.

Die Erfahrungen mit dem «DreamTeam»-Programm unterstreichen die Bedeutung von Service Learning als innovatives didaktisches Konzept in der Hochschulbildung. Sie zeigen aber auch die Notwendigkeit, die spezifischen Herausforderungen in der Praxis zu adressieren und kontinuierlich an der Weiterentwicklung und Anpassung solcher Programme zu arbeiten. In der Schweiz bietet der Verein [ben:edu - Schweizer Netzwerk Service Learning an Hochschulen](#) einen hochschulübergreifenden Rahmen und Austauschmöglichkeiten über die Umsetzung von Service Learning.

### **Literatur**

---

Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Springer VS.

Klopsch, B. & Sliwka, A. (2020). Service Learning als Beitrag zur Demokratiebildung. In D. Rosenkranz, S. Roderus, N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, S. 57-60. Beltz Juventa.

### **Weitere Literatur**

---

Backhaus-Maul, H., Flückler, S., Grimmig, M., Kamuf, V., Nuske, J., Quent, M. (Hrsg.), (2024). *Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Theorie, Empirie, Konzepte und Instrumente*. Campus Verlag.

Becker, I., Kastner, F., Schank, C. & Studer, J. (Hrsg.), (2023). *Service Learning an deutschsprachigen Hochschulen. Perspektivisch, nachhaltig, umgesetzt*. HEP Verlag.

## Professionalisierung durch Kooperation mit dem Schulfeld im CAS «Berufsfeldbezug stärken!»

**S. Heller-Andrist & Y. Pyvovar**

### Schlagwörter

*Berufsfeldbezug, Praxispartner:in, Projektarbeit, Berufsfeld, doppeltes Kompetenzprofil, Professionalisierung*

Im CAS Lehrgang «Berufsfeldbezug stärken» führen die Teilnehmenden und Mitglieder des wiss. Personals an Pädagogischen Hochschulen in Kooperation mit Praxispartner:innen im Schulfeld eine Projektarbeit durch. Diese dient dem Ziel, aufgabenspezifisch den individuellen Berufsfeldbezug aufzubauen, zu aktualisieren und zu erweitern. Die Teilnehmenden transferieren ihre Erkenntnisse aus der Projektarbeit hochschuldidaktisch aufgearbeitet in ihre Tätigkeit an der Hochschule, insbesondere in die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen, aber auch für praxisrelevante Forschung, Weiterbildung und Dienstleistung. Somit leistet der Lehrgang als Personalentwicklungsinstrument einen Beitrag an die Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung.

Wir verstehen Berufsfeldbezug in Tobias Leonhards (2018) Terminologie als eine zielgerichtete oszillierende Bewegung zwischen Wissenschaftspraxis, den Praktiken an der Hochschule, und Berufspraxis, den Tätigkeiten im zugehörigen Ausschnitt des Berufsfelds. Dabei gestalten die Teilnehmenden ihren Zugang zum Feld selbst – oft in einer Abfolge von Beobachtung (Distanz), eigener Unterrichtstätigkeit (Einlassung) und anschliessenden Gesprächen mit den Beteiligten (Distanz, Reflexion).

Damit die Beteiligten beider Seiten, Hochschule und Berufsfeld, von der gemeinsamen Projektarbeit profitieren können, ist ein sorgfältiges Contracting von grosser Bedeutung. In dieser Vereinbarung wird ausgehandelt, welche Rollen die Partner:innen situativ in Bezug zum jeweiligen Lerngegenstand einnehmen. Besucht der/die CAS-Teilnehmer:in eine Lehrperson auf der Volksschulstufe im Unterricht, ist der Lerngegenstand für den/die CAS-Teilnehmer:in die Gestaltung der Berufspraxis – und die Lehrperson deshalb in der Expert:innenrolle. Für die Lehrperson wiederum ist ein möglicher Lerngegenstand der Abgleich ihrer Unterrichtspraxis mit der derzeitigen Ausbildungspraxis an der PH, der Wissenschaftspraxis, und der/die CAS-Teilnehmer:in fungiert dabei in der Expert:innenrolle der Ausbildung. Dabei hat sie keine beurteilende Funktion inne. Wenn der/die CAS-Teilnehmer:in den Zugang des Unterrichtens verfolgt, bleibt der Lerngegenstand ein Erfahren und Reflektieren der Unterrichtspraxis. Die CAS-Teilnehmenden lernen nicht Unterrichten, sondern erleben beispielsweise Klassenführung «am eigenen Leib», um künftige Lehrpersonen dabei zu unterstützen, Unterricht so zu gestalten, dass Ressourcen für die Klassenführung vorhanden sind. Die Lehrperson nimmt dabei anteilmässig eine leitende oder eine begleitende Rolle ein und unterstützt die Reflexion als Expert:in.

Yuliya Pyvovar hat im CAS Lehrgang eine Projektarbeit zu Happy-Learning-Strategien im Kontext der Chancengerechtigkeit an der Schnittstelle zwischen PH, Berufsfeld und

Bildungspolitik durchgeführt. Ihre Arbeit zeigt exemplarisch, wie eine gut geklärte Zusammenarbeit zwischen Expert:innen der Wissenschafts- und Berufspraxis zu einer Entwicklung der Ausbildung künftiger Lehrpersonen beitragen kann. Für ihre Tätigkeit als Studienleitung des CAS «Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen» der PHBern hat sie sich zum Ziel gesetzt, praktischen Anwendungen im Schulfeld mehr Raum in diesem CAS zu geben und ihn an die aktuellen Bedürfnisse der Volksschule anzupassen. Ein weiteres Ziel war der Ausbau des Angebotsportfolios «Sprachförderung» der PHBern.

Den thematischen Fokus ihrer Projektarbeit im Berufsfeld legte sie auf die Sprachförderung in den mehrsprachigen Klassen der Berner Schulen. Dabei wurde dem Aspekt des lernförderlichen Potenzials des Konzepts «Happy Learning» (Sambanis & Ludwig, 2024) besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen bekam sie neue Ideen und Impulse und konnte verstehen, welches Wissen zur Sprachförderung essenziell ist und über welches methodisch-didaktische Rüstzeug Lehrpersonen idealerweise verfügen. Die Betrachtung der schulischen Praxis durch die «Brille» des Konzepts ermöglicht es ihr nun, mit ihren CAS-Teilnehmenden lernförderliche Strategien zu erarbeiten und ihre Erkenntnisse aus dem Schulfeld wissenschaftlich fundiert für ihre Dozierentätigkeit an der PH zu nutzen. So wird im Zusammenspiel von Berufs- und Wissenschaftspraxis eine Weiterentwicklung beider Felder ermöglicht.

## Literatur

---

Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Meyer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10*, S. 11–26. LIT.

Sambanis, M., & Ludwig, Ch. (2024). *Happy Learning – Glücklich und erfolgreich Sprachen lernen*. Hueber-Verlag.

## Weitere Literatur

---

Neuweg, G.H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft, 22 (43)*, 33-45.

Scherrer, C., Heller-Andrist, S., Suter, C., & Fischer, M. (2020). Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38 (3)*, 422-434.

swissuniversities. (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen: Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. swissuniversities, Kammer PH.

## Workshop

### Kooperativ-forschendes Lehren und Lernen in der Ausbildung hinsichtlich der Lesekompetenzförderung

C. Greder-Specht, R. Schüpbach & S. Ryser

#### Schlagwörter

Textverstehen, «research to practice gap», Design-Based research (DBR), Lehrpersonenbildung, Reflexion, theoriegeleitete Unterrichtspraxis, Texte didaktisieren, Reflexionsmodell Erleben – Darstellen – Analyse - Massnahmen ableiten – Anwenden (EDAMA)

Die PISA-Studie 2022 zeigt, dass es trotz diversen Bemühungen für 25% der 15-jährigen Lernenden nicht möglich ist, einen Text lesend zu verstehen (Erzinger et al., 2023; Lenhard, 2019). Gleichzeitig ist nach Philipp und Souvignier (2016, S. 9) bekannt, dass evidenzbasierte Unterrichtsprogramme in der Praxis wenig umgesetzt werden und ein «research to practice gap» (ebd. S. 9) vorliegt. Sie fordern, dass Lehrpersonen als wesentliche Akteur:innen des Unterrichtes verstärkt und frühzeitig kooperativ in den Implementationsprozess von Unterrichtsprogrammen einbezogen werden.

Das Institut für Heilpädagogik der pädagogischen Hochschule Bern verfolgt diesen Ansatz schon seit längerer Zeit mit der Verschränkung von fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Modulen. Im Rahmen der Ausbildung werden die Studierenden beispielsweise schrittweise von Dozierenden in den theoriegeleiteten fachdidaktischen Ansatz «sprachhandlungsorientierter Aufgaben zum Textverstehen» eingeführt (Neugebauer 2008; Neugebauer & Nodari, 2022; Kniffka, 2019).

Die Dozierenden und Studierenden adaptieren diesen Ansatz kooperativ auf die verschiedenen Unterrichtskontexte der Studierenden hin. In den daran anschliessenden Anwendungsphasen wenden die Studierenden das in der Schulung theoriebasiert Erarbeitete an; sei dies in ihrer Berufspraxis oder in ihrem Praktikum. So erleben sie die Umsetzung ganzheitlich im schulischen Kontext.

Bei der darauffolgenden erneuten Schulung reflektieren die Studierenden die Implementationserfahrungen gemeinsam in einem Gruppendiskussionsverfahren (Bohnsack et al., 2010) mit dem Reflexionsmodell nach dem Ablauf des Akronyms EDAMA (Aeppli & Lörcher, 2016): Erleben – Darstellen – Analyse - Massnahmen ableiten – Anwenden. Danach geben die Dozierenden passend zu den Implementationserfahrungen und den daraus resultierenden Fragen theoriegeleitete Inputs oder Anregungen und die Gruppenmitglieder tauschen sich untereinander aus. Daraus resultieren neue Massnahmen, Handlungsänderungen, Anpassungen etc., die in eine weitere Anwendungsphase und Austauschphase münden.

Kooperativ-forschendes Lehren und Lernen zum Textverstehen, sowie reflektierte Anwendung werden so in interaktiven Zyklen ermöglicht. Wissenschaftliche und berufspraktische Evidenzen können auf diese Art und Weise zur Evidenzinformiertheit zusammenfließen. Dozierende und Studierende lernen kooperativ und voneinander. Alle sind offen als Fragende unterwegs, an der Grenze des «Noch-nicht-Gewussten» (Schmidt, 2020, S. 63). Gemeinsam sind sie mit dieser Haltung auf dem Weg und zeigen Wirkung nach aussen, ganz nach dem Titel der Tagung: «Stark durch Kooperation. Gemeinsam forschen(d) lernen als Weg zur evidenzinformierten Lehrpraxis.»

## Literatur

---

- Aeppli, J., & Lörtscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (1), 78-97.
- Bohnsack, R., Przyborski, A., & Schäffer, B. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl.). Barbara Budrich.
- Erzinger, A., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. Universität Bern. <https://dx.doi.org/10.48350/187037>.
- Kniffka, G. (2019). *Scaffolding*. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61965/> [abgerufen am 16. Februar 2024].
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. (2. Akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Neugebauer, C. (2008). *Didaktisierte Lesetexte – was ist das?* netzwerk sims. <https://netzwerk-sims.ch/leseverstehen/> [abgerufen am 17. September 2023].
- Neugebauer, C., & Nodari, C., (2022). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Schulverlag plus AG.
- Philipp, M., & Souvignier, E. (Hrsg.). (2016). *Implementation von Lesefördermassnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster, Waxmann.
- Schmidt, R. (2020). Post-digitale Bildung. In M. Demantowsky, G. Lauer, R. Schmidt, & B. te Wildt (Hrsg.). *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. <https://doi.org/10.1515/9783110673265>

**Weitere Literatur**

---

Krug, U., & Nix, D. (2017). *Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzeptes. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen*. Friedrich GmbH.

Reinmann, G. (2017). *Design-based research on the way to mainstream research? Comments on the plea for phronesis by Bardone and Bauters*. Universität Hamburg. Abgerufen am 16. Februar 2024, von <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1050>

**Autor:innenverzeichnis**

Sandra <b>Buchmann</b>	<b>Pädagogische Hochschule Zürich</b> Zentrum Berufs- Erwachsenenbildung
Dr. Christine <b>Greder-Specht</b>	<b>Pädagogische Hochschule Bern</b> Institut Primarstufe
Karin <b>Holdener</b>	<b>Pädagogische Hochschule Freiburg</b> Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Dr. Simone <b>Heller-Andrist</b>	<b>Pädagogische Hochschule Zürich</b> Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung
Dr. Anja <b>Küttel</b>	<b>Pädagogische Hochschule Freiburg</b> Ausbildung Primarstufe/ Studiengangskoordination Sekundarstufe 1 TTG
Professor Dr. Britta <b>Klopsch</b>	<b>Karlsruhe Institut für Technologie</b> Institut für Schulpädagogik und Didaktik
Dr. phil. Nadine <b>Nell-Tuor</b>	<b>Pädagogische Hochschule Zug</b> Zentrum Mündlichkeit
Dr. Yuliya <b>Pyvovar</b>	<b>Pädagogische Hochschule Bern</b> Institut für Weiterbildung und Dienstleistung
Regula <b>Pöhl</b>	<b>Pädagogische Hochschule St.Gallen</b> Institut für Kulturelle und Ästhetische Bildung
Dr. Sophie <b>Rudolph</b>	<b>Ostschweizer Fachhochschule</b> Departement Soziale Arbeit
Béatrice <b>Rouiller</b>	<b>Berner Fachhochschule</b> Gesundheit: Fachbereich Geburtshilfe
Sabrina <b>Roggenbau</b>	<b>Pädagogische Hochschule Zug</b> Zentrum Mündlichkeit

Dr. Sarah <b>Ryser</b>	<b>Pädagogische Hochschule Bern</b> Institut Primarstufe
Renate <b>Schüpbach</b>	<b>Pädagogische Hochschule Bern</b> Institut für Heilpädagogik
Christian <b>Stauffer</b>	<b>Spitalacker/Breitenrain, Bern</b> Co-Schulleiter 5.-6. Klasse, Schule  <b>Koordinationsperson Partnerschule der Pädagogischen Hochschule Bern</b>
Michael <b>Steiner</b>	<b>Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik</b> Zentrum Ausbildung und Weiterbildung
Professor Dr. Peter <b>Tremp</b>	<b>Pädagogische Hochschule Luzern</b> Zentrum für Hochschuldidaktik
Liliana <b>Tönnissen</b> , lic.phil.	<b>Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik</b> Zentrum Ausbildung und Weiterbildung
Prof. Dr. Claudia <b>Ziehbrunner</b>	<b>Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik</b> Zentrum Ausbildung und Weiterbildung
Prof. Jérôme <b>Zraggen</b>	<b>Pädagogische Hochschule St.Gallen</b> Institut Kulturelle und Ästhetische Bildung

## **PHBern**

Fachstelle Hochschuldidaktik

Fabrikstrasse 8

CH-3012 Bern

T +41 31 309 26 79

[hochschuldidaktik@phbern.ch](mailto:hochschuldidaktik@phbern.ch)

[www.phbern.ch](http://www.phbern.ch)

**PHBern: für professionelles  
Handeln in Schule und Unterricht**

